



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Użyteczność kategorii pojęciowej sytuacji w badaniu bezradności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

**Author:** Zenon Gajdzica

**Citation style:** Gajdzica Zenon. (2005). Użyteczność kategorii pojęciowej sytuacji w badaniu bezradności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W: A. Zoll, Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.), "Bezradność : interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej" (S. 149-166). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Zenon Gajdzica

# Użyteczność kategorii pojęciowej sytuacji w badaniu bezradności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

## Wprowadzenie

Badać bezradność, z pedagogicznego punktu widzenia, powinno się wielo-  
poziomowo i na wiele sposobów. Odsłanianie nowych poziomów sprzyja kon-  
kretyzowaniu związków i zależności istniejących między badanym zjawiskiem  
a jego uwarunkowaniami. Nietrudno również zauważyć, iż próba diagnozowania  
bezradności wymaga zastosowania dodatkowych kategorii pojęciowych.

Głównym celem opracowania jest rozpoznanie i rozpatrzenie kategorii sy-  
tuacji jako pojęcia umożliwiającego eksplorację społecznej bezradności osób  
z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz, co dla mnie bardziej istotne, procesu  
jej nabywania, który konstytuuje się w związku z socjalizacją i wychowaniem.  
Bezradność społeczna łączy się z postawą pasywną, orientacją właściwą wykluc-  
czeniu — umieszczeniu siebie na marginesie życia społecznego (por. A. Z o l l  
2003). Lokując bezradność społeczną w strukturze działalności człowieka, moż-  
na ją określić jako **niemożność świadomej reprodukcji schematów społecz-  
no-kulturowych obowiązujących w określonych sytuacjach społecznych**.  
W tym ujęciu bezradność blokuje działania jednostki. Przeszkody utrudniające,  
ograniczające, uniemożliwiające działanie mogą tkwić w różnych czynnikach  
w zależności od konkretnej sytuacji. Mogą być pochodną uwarunkowań wew-  
nętrzných podmiotu, jego otoczenia, relacji pomiędzy elementami sytuacji lub  
funkcją kilku jej elementów. Prócz tego mogą być obiektywne lub subiektywnie  
odczuwane przez osobę. W założeniu tym należy wyraźnie rozgraniczyć **bierną**

i **świadomą** reprodukcję schematów społeczno-kulturowych. Świadoma reprodukcja umożliwia celowe zmiany przystosowawcze, adekwatne do zmieniających się w życiu jednostki sytuacji. Świadomość stanowi zatem wstęp do zachowań transgresyjnych. Bierna reprodukcja jest uporczywym (rytualnym) powtarzaniem zachowań wyuczonych niedopasowanych do zmienionych warunków działania. Ograniczona umiejętność (lub jej brak) dopasowania się do zmiany to jeden z ważnych determinantów nabywania bezradności (por. A. K a r g u ł o w a 1996).

Podstawę niniejszego opracowania tworzą następujące tezy:

- osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym są szczególnie zagrożone nabywaniem bezradności nie tylko ze względu na gorsze wyposażenie związane z bezpośrednimi ograniczeniami tradycyjnie łączonymi ze stanem upośledzenia umysłowego;
- posługiwanie się kategorią sytuacji pozwala na dokonanie pewnego rodzaju eksploracji uwarunkowań bezradności; oznacza to przenoszenie jej określonego modelu w sprecyzowany czas i miejsce oraz odnoszenie do konkretnej osoby lub grupy osób;
- rozpatrywanie bezradności w ujęciu subiektywnym oraz obiektywnym stanowi dwa uzupełniające się poziomy badawcze;
- w badaniach należy rozróżniać bezradność określaną jako stan od procesu nabywania bezradności w wyniku różnych interakcji społecznych, oddziaływania instytucji (rodziny, szkoły, wsparcia społecznego);
- bezradność jest zjawiskiem społecznym, w związku z tym triangulacja koncepcji jej nabywania powinna odbywać się w szerszym kontekście uznanych teorii socjologicznych.

W części pierwszej opracowania postaram się zarysować problem funkcjonowania społecznego osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, korzystając z kategorii ambiwalencji. Następnie skoncentruję się na określeniu związku między ograniczeniami rozwojowymi cechującymi lekki stopień upośledzenia umysłowego a modelami wyuczonej bezradności. Meritum opracowania stanowi próba zastosowania kategorii sytuacji w diagnozowaniu i poszukiwaniu uwarunkowań nabywania bezradności.

## Funkcjonowanie osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

Spółeczne funkcjonowanie osób z upośledzeniem umysłowym wiąże się z utrudnieniami, które można rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Część z owych utrudnień oscyluje wokół zaburzeń w sferze umysłowej. Łączą się one z trudnościami w uczeniu się wypełniania zadań i ról życiowych czy rozwiązy-

waniu problemów. Inne zaburzenia związane są ze sferą emocjonalną. Bazują na nich trudności w nawiązywaniu poprawnych interakcji społecznych. Z kolei ograniczenia związane ze sferą wolicjonalną niekorzystnie wpływają na aktywność własną i nie sprzyjają podejmowaniu nowych wyzwań. Odrębną płaszczyznę stanowi stosunek społeczny do osób niepełnosprawnych. Częste, aczkolwiek w wielu przypadkach niezamierzone, negatywne postawy społeczne względem osób z upośledzeniami sprowadzają się do marginalizowania tych osób, stygmatyzowania ich czy uniformowania.

Paradoksalnie osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym w pewnym zakresie pozostają poza sferą postaw konstytuowanych na bazie relacji społeczeństwo — człowiek niepełnosprawny. Jest to wynikiem prostej zależności. Lekkie upośledzenie umysłowe (zwłaszcza o genezie socjokulturowej) nie przynosi widocznych stygmatów tradycyjnie utożsamianych z niepełnosprawnością — zniekształceń fizjologicznych, zaburzeń motorycznych, sensorycznych czy zaburzeń mowy; zatem niepełnosprawność ludzi z lekkim upośledzeniem umysłowym nie manifestuje się w sposób widoczny. Z tego względu są oni traktowani i oceniani według powszechnych norm. Jest to z pewnością ogromną zaletą, ale w wielu sytuacjach także nośnikiem zagrożeń.

Większość zagrożeń warto łączyć z bezradnością społeczną, która przez przeciętnego obserwatora postrzegana jest wyłącznie jako wynik lenistwa, zaburzeń emocjonalnych lub „środowiskowo odziedziczonych” uwarunkowań nieporadności i patologii rodzinnej. Uzasadnienie to (wytworzone pozornie) wydaje się tym bardziej trafne, że spora liczba osób z lekkim upośledzeniem wychowuje się rzeczywiście w rodzinach o niskim statusie społecznym, kulturowym i ekonomicznym (por. J. G ł o d k o w s k a 1999; C. K o s a k o w s k i 2003).

W celu trafniejszego opisanie sytuacji społecznej omawianej grupy osób warto posłużyć się kategorią ambiwalencji: „[...] wizją człowieka społecznego a nostalgią za człowiekiem prawdziwym” (L. W i t k o w s k i 2001, s. 83—97). Na przywołaną ambiwalentność w omawianym kontekście należy spojrzeć dwuzakresowo.

Pierwszy zakres (tworzący tło dalszych rozważań i nie będący bezpośrednim przedmiotem analiz) ukazuje wyłącznie szansę. Wystąpienie ambiwalencji sprzyja odrzucaniu reguł jednoznaczności, prowadzi więc do uznania wielu zjawisk tradycyjnie określanych jako anormalne lub dewiacyjne. Jest zatem postępem (z punktu widzenia pedagogiki specjalnej, której podmiotem oddziaływań są osoby odchylone od normy) „rozszerzającym skalę akceptowanego człowieczeństwa” (L. W i t k o w s k i 2001, s. 124).

Drugi zakres ambiwalentności pozwala na „umieszczenie” osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym pośrodku osi napięć: zagrożenie — szansa. Ułatwia to (warunkowane jednak wieloma zmiennymi) jak najpełniejsze funkcjonowanie społeczne, czyli, w przypadku omawianej grupy ludzi, spełnianie roli rodzica, współmałżonka, pracownika (być może także pracodawcy), wyborcy, płatnika

podatków itp. Można przyjąć, że doprowadzenie osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym do społecznie przeciętnego statusu lub stworzenie szansy takiego funkcjonowania jest zasadniczym celem edukacji specjalnej. Zamierzeniem tak rozumianej działalności pedagogicznej będzie zatem wykrycie, opisanie i wykorzystanie w praktyce zależności sprzyjających socjalizacji, a więc także zapobieganie powstaniu wyuczonej bezradności społecznej. Warto jednak zdawać sobie sprawę, że zbyt jaskrawa ingerencja może prowadzić do hiperstymulacji. W jakim więc zakresie musimy posłużyć się uniformacją — kształtowaniem (urabianiem) osoby niepełnosprawnej na wzór i podobieństwo człowieka o pełnej sprawności umysłowej, aby doprowadzić do stanu względnej „zaradności życiowej”? Z kolei pozostawienie osoby niepełnosprawnej, lekko upośledzonej umysłowo, bez jakiegokolwiek lub bez wystarczającego wsparcia (które nazbyt często jest pewnego rodzaju stygmatyzowaniem), w aspekcie jej obniżonych możliwości, jest znacznym zagrożeniem (być może także jej dyskryminacją). Może ono wyrabiać lub pogłębiać już zarysowaną bezradność. Pozwala jednak na pozostawienie człowieka niepełnosprawnego intelektualnie „prawdziwym”.

Dylemat ten nie może zostać rozstrzygnięty na podstawie prostych przesłanek o charakterze prakseologicznym. Wydaje się, że rozwiązań należy szukać w kontaminacji koncepcyjnej rehabilitacji i normalizacji, ukazujących równocześnie wartość człowieka niepełnosprawnego i możliwości jego rozwoju — zarówno w sferach zaburzonych, rozwiniętych przeciętnie, jak i utalentowanych, a także w zakresie przekształcania (normalizowania) środowiska, w którym osoby niepełnosprawne funkcjonują. Najprościej założenie to można ująć w takich oto słowach: rzetelna edukacja, czyli wszechstronny rozwój osobowości i przygotowanie do życia społecznego (ale bez nadmiernej ingerencji w sfery uznawane za intymne, warunkujące wolne wybory), oraz rozsądne wyrównywanie szans, czyli działanie na rzecz osób niepełnosprawnych w środowisku (ale z założeniem możliwie najmniejszego naznaczania społecznego). Celem tych działań będzie zminimalizowanie bezradności osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Można w tym miejscu wymienić wiele zmiennych warunkujących bezradność omawianej grupy osób, jednocześnie składających się na pełniejszy obraz ich sytuacji życiowej. Są to cechy indywidualne oraz właściwości osób z upośledzeniem umysłowym, a także uwarunkowania rodzinne, postawy społeczne, polityka społeczna, organizacja i przebieg procesu edukacji specjalnej. Pozostaje jednak jeszcze jedna zasadnicza kwestia do rozstrzygnięcia — próba klasyfikacji bezradności. Wszak jeżeli taka klasyfikacja jest możliwa, to zapewne również profilaktyka i terapia bezradności będą różne w kontekście odmiennych typów omawianego zjawiska. Zgodnie z deklaracją zawartą w tytule opracowania, problematyka bezradności zostaje zawężona do funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie. Punktem wyjścia dalszych rozważań jest więc

wykazanie teoretycznych zależności w zakresie bezradności i właściwości związanych ze stanem upośledzenia umysłowego, przy czym pomijam problem głębszych upośledzeń warunkujących wyraźną niezaradność w zakresie podstawowych czynności podejmowanych w codziennym życiu, a koncentruję się na społecznym aspekcie nabywania bezradności przez ludzi, u których zaburzenia intelektualnie nie manifestują się jaskrawie.

## Lekkie upośledzenie umysłowe a bezradność

Związek upośledzenia umysłowego lekkiego stopnia z wyuczoną bezradnością może mieć jedną z trzech postaci:

- stan lekkiego upośledzenia umysłowego w sposób jednoznaczny warunkuje bezradność;
- istnieją pewne właściwości (cechy) charakterystyczne dla lekkiego upośledzenia umysłowego sprzyjające nabywaniu bezradności;
- brak związku.

Potwierdzenie jednej spośród wskazanych postaci związku upośledzenia z wyuczoną bezradnością wymaga badań empirycznych. Formułując hipotezę, warto jednak odwołać się do wyników badań nad losami życiowymi osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Badania te ukazują zaradność życiową stosunkowo niewielkiej grupy badanych oraz trudności życiowe znacznie większej liczby osób objętych badaniem (Z. G a j d z i c a 2004). Sprzyja to deprecjacji dwóch skrajnych stanowisk (skoro są zaradni i niezaradni) oraz wyeksponowaniu koncepcji pośredniej, uznającej lekkie upośledzenie umysłowe (ściślej: charakterystyczne dla tego stanu właściwości) jako jeden spośród wielu determinantów bezradności. Zastanówmy się zatem, co sprzyja pojawianiu się bezradności, korzystając z dwóch popularnych modeli wyuczonej bezradności.

Zgodnie z modelem tradycyjnym wyuczona bezradność jest wynikiem niedostrzegania zależności pomiędzy działaniami a ich efektami (M.E.P. S e l i g m a n 1975; G. S ę d e k 1983). W przypadku osób z lekkim upośledzeniem umysłowym czynniki determinujące tak pojmowaną bezradność należy kojarzyć z zaburzeniami warunkującymi proces uczenia się, a w konsekwencji także nabywanie kompetencji kulturowych i osiąganie założonych celów życiowych. Na uwagę zasługują zwłaszcza:

- zaburzenia w odbiorze informacji (wolniejsze tempo spostrzegania, trudności w sublimowaniu spostrzeżeń);
- łatwa odwracalność uwagi, trudności w skupieniu uwagi;
- szybkie zniechęcanie się, brak konsekwencji w działaniu;
- trudności w kojarzeniu związków;

— trudności z wykorzystaniem posiadanych informacji i zastosowaniem zdobytych umiejętności (por. np. J. K o s t r z e w s k i 1981; H. B o r z y s z k o w s k a 1983a; J. W y c z e s a n y 2002).

Jak to ujęto w modelu informacyjnym, ważną przyczyną bezradności jest brak zdolności generowania hipotez i w konsekwencji deficyt umiejętności rozwiązywania problemów (por. G. S ę d e k 1995). Także w kontekście tej propozycji w przypadku osób z lekkim upośledzeniem umysłowym istnieją dodatkowe czynniki determinujące zgodnie z tym modelem wyuczoną bezradność:

1. Ograniczenia umysłowe utrudniające generowanie hipotez i rozwiązywanie problemów, zwłaszcza:

- ograniczona zdolność myślenia abstrakcyjnego;
- ograniczenia w pamięci logicznej;
- zaburzenia w stosowaniu transferu pozytywnego;
- trudności w spostrzeganiu i integrowaniu informacji;
- trudności w transponowaniu informacji pomiędzy układami sygnałów;
- problemy z działaniami na II układzie sygnałowym (por. J. K o s t r z e w s k i 1981; H. B o r z y s z k o w s k a 1983a; Z. W ł o d a r s k i 1998).

2. Brak zdolności realnej oceny swoich możliwości i sytuacji — charakterystyczny dla osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, stąd nietrafny osąd zadań, sytuacji (Z. J a n i s z e w s k a - N i e ś c i o r u k 2000) i zaliczenie niektórych jako kontrolowalnych.

3. Niepowodzenia i trudności w rozwiązywaniu problemów, w związku z przywołanymi już zaburzeniami w sferze wolicjonalnej, prowadzą do zniechęcenia (zaniku motywacji wewnętrznej) i zamierania aktywności (II i III warunek bezradności).

Nietrudno zauważyć, że podobnie jak w pierwszym modelu, konsekwencją ograniczeń umysłowych jest wyrabianie postawy oczekiwania.

Przyjmując hipotezę o lekkim upośledzeniu umysłowym jako jednym z determinantów społecznej bezradności, należy podjąć próbę zakreślenia innych uwarunkowań.

## Kategoria sytuacji jako kontekst nabywania bezradności

### Dookreślenie pojęcia „sytuacja”

Próba osadzenia zjawiska bezradności w pedagogice wymaga rozróżnienia dwóch podstawowych kwestii: bezradność jako stan oraz nabywanie bezradności jako proces. Zakładam, że stan bezradności konstituuje się w czasie, powstaje w wyniku pewnych oddziaływań, w określonych **sytuacjach**. Z punktu widzenia

pedagogiki to właśnie proces nabywania omawianego stanu jest zagadnieniem podstawowym, ponieważ zachodzi w związku z socjalizacją i wychowaniem. Konieczne wydaje się zatem dookreślenie pojęcia sytuacji. Zdaniem Aleksandra Manterysa (2000) wyróżnić można kilka doniosłych analitycznie rozumień tego pojęcia. Pierwsze łączy sytuację ze środowiskiem (otoczeniem), w którym przebywa jednostka. Podejście to, zwane sytuacyjnym, charakterystyczne jest dla Thomasa. Wykorzystywane było w badaniach eksperymentalnych przez psychologów oraz fizjologów, którzy wprowadzali jednostkę w spreparowaną sytuację i obserwowali jej reakcje. W drugim znaczeniu termin „sytuacja” określa długofalowe położenie jednostki, np. jej przynależność klasową, kalectwo. W kolejnym znaczeniu — trzecim — Manterys utożsamia sytuację z fragmentem szerszego układu aksjonormatywnego, pełniącego funkcję elementarnego skryptu kulturowego. W tym znaczeniu jest ona czymś w rodzaju kulturowo-społecznego normatywu idealizacyjnego, próbuje służyć szacowaniu poprawności podejmowanych przedsięwzięć. Sytuacja może też oznaczać (to już czwarte rozumienie pojęcia) aktualnie interakcyjny układ konkretnych czynników oddziałujących na zachowania aktorów, inaczej ujmując: to, co się aktualnie dzieje. W piątym odniesieniu sytuacja utożsamiana jest ze stojącym przed jednostką problemem do rozwiązania, czyli uporanie się z tym, co stanowi osobisty kłopot. Ostatnie znaczenie A. Manterys określa jako korelat subiektywności aktorów interpretujących poszczególne składniki swojego otoczenia.

Także w psychologii status pojęcia „sytuacja” bywa różny. Można powiedzieć, iż uzależniony jest od szerszego kontekstu (nurtu) stanowiącego tło definicyjne. Konsekwencją podejścia behawiorystycznego stanowi postrzeganie sytuacji jako układu zewnętrznych bodźców oddziałujących na człowieka, jego zachowanie zaś to funkcja układu tych bodźców. Zgoła odwrotne rozumienie sytuacji odnajdujemy na gruncie fenomenologicznym, gdzie jest ona identyfikowana z jej percepcją. Przy takim podejściu, opisując sytuację, należy koncentrować się na doświadczeniu własnych stanów i położenia bez wnikania w ich źródło (za: R. Ossowski 1999, s. 55). Oba stanowiska warto łączyć odpowiednio z pierwszym i ostatnim spośród sześciu zaprezentowanych przez Aleksandra Manterysa, a ich konotacje zostały ujęte w czterech pozostałych stanowiskach. Oczywiście na gruncie psychologii istnieją także koncepcje omawianego pojęcia wyprowadzane z innych teorii, np. teorii pola czy interakcji i równoważenia. Tadeusz Tomaszewski, autor koncepcji sformułowanej w nurcie holistyczno-dynamicznym, wychodząc z założenia, że psychika jest organem poznawania i przekształcania relacji między podmiotem a otoczeniem, przyjął za istotę regulacji ciągły proces równoważenia stosunków między człowiekiem a otoczeniem; celem tego procesu jest przekształcanie sytuacji istniejących — najczęściej niepomysłnych w pomyślne (za: R. Ossowski 1999).



## Obiektywność i subiektywność sytuacji

Analiza przywołanych koncepcji ukazuje pewnego rodzaju ambiwalentność w definiowaniu sytuacji, rozpościera się ona na osi napięć pomiędzy tym, co obiektywne, a tym, co subiektywne. Przy czym treści niektórych definicji zostały ulokowane na krańcach owej osi napięć, czyli odwołują się wyłącznie do postrzegania omawianego pojęcia w aspekcie obiektywnym (cechy, właściwości, otoczenie dające się obiektywnie zmierzyć, opisać) lub subiektywnym (nieweryfikowalnym obiektywnie, odczuwanym przez autora określającego — definiującego konkretną sytuację). W pierwszym przypadku sytuacja zostaje zubożona o opis rzeczywistości powstający w umyśle podmiotu definiującego człowieka. Znaczenia takiego opisu nie da się przecenić, ponieważ subiektywne postrzeganie i dokonana na jego podstawie ocena własna jest źródłem aktywności jednostki. Z kolei w przypadku przeciwnym, charakterystycznym dla nurtu fenomenologicznego, warto zwrócić uwagę na fakt, że percepcja sytuacji własnej nie musi pokrywać się z obiektywnym stanem rzeczy (por. R. Ossowski 1999). Stąd możemy mówić o teorii definicji sytuacji obiektywnej oraz subiektywnej. Wiele przykładów można odnaleźć w cytowanej już pozycji A. Manterysa (2000). Okazuje się więc, że zredukowanie definicji sytuacji do skrajnego wymiaru nie jest rozwiązaniem korzystnym; opisując sytuację jednostki (grupy, instytucji), należy uwzględnić obiektywny stan otoczenia, jak i jego percepcję przez podmiot (por. R. Ossowski 1999).

## Bezradność w kategorii sytuacji

Znajomość subiektywnych odczuć osoby pozwala wnioskować o poczuciu sprawstwa — dostrzeganiu korelacji między działaniami a ich efektami. Niski stopień poczucia sprawstwa bądź jego całkowity brak jest wskaźnikiem wyuczonej bezradności. Oczywiście niedostrzeganie dodatniej korelacji między działaniem a jego efektem nie musi oznaczać, że taka zależność nie istnieje obiektywnie, niemniej jednak w tradycyjnej koncepcji wyuczonej bezradności subiektywne odczucie braku sprawstwa odgrywa ważną rolę i jednocześnie niesie ze sobą następstwa obserwowalne obiektywnie w postaci wycofania i oczekiwania. W odwrotnej sytuacji warto zwrócić uwagę, że mierzalne (czyli obiektywnie sprawdzalne) niepowodzenia, porażki, nierozwiązane zadania — określane mianem treningu bezradności — prowadzą do ukonstytuowania się odczuć subiektywnych. Kwestią istotną, stanowiącą zmienną pośredniczącą, są warunki owych porażek. Wszak zewnętrzne umiejscowienie genezy porażki („miałem pecha”, „to jego вина”) nie musi wiązać się z poczuciem utraty sprawstwa, mimo że obiektywnie właśnie do niego doszło.

Specyfika rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo — zdaniem M. K o ś c i e l s k i e j (1984, 1995) — polega przede wszystkim na tym, iż miały one znacznie gorsze od przeciętnych warunki rozwoju, zarówno w sensie biologicznym, jak i społecznym. Skutkiem tego było tworzenie się negatywnych następstw, które w coraz większym stopniu patologizowały rozwój dziecka. Powstała więc obiektywnie gorsza sytuacja rozwojowa, ale również subiektywne poczucie wrastania w rolę społeczną — nabywanie kompetencji zgodnie z zarezerwowanym już wcześniej schematem przynależnym osobom niepełnosprawnym intelektualnie.

Czy zatem bezradność jest komponentem tego schematu? Jeżeli przyjmiemy, że bezradność społeczna jest świadomą niemożnością prawidłowej reprodukcji powszechnie uznanych schematów społeczno-kulturowych, to odpowiedź na postawione pytanie będzie twierdząca. Jeżeli jednak dodamy do tego twierdzenia zmienną pośredniczącą w postaci uwarunkowań — zadań, które człowiek ma wykonywać w określonych warunkach — i przyjmiemy, że dla osób upośledzonych umysłowo zarówno zadania, jak i warunki zdefiniowane społecznie są różne od powszechnych, wówczas odpowiedź może być przecząca. Wynika z tego, że bezradność omawianej grupy osób może być także efektem ciągłego odnoszenia ich możliwości, aspiracji, motywacji do powszechnych — charakterystycznych dla ludzi w normie intelektualnej. Skoro zatem w punkcie wyjścia ich sytuacja jest gorsza, to — zgodnie z teorią samospełniającego się proroctwa — oczekują oni następstw społecznego zaszerzowania. Wszak „jeśli ludzie definiują sytuacje jako rzeczywiste, to stają się one sytuacjami rzeczywistymi” (za: R.K. M e r t o n 2002, s. 459). Wynika to z założenia, że ludzie reagują nie tylko na obiektywne cechy sytuacji, ale także na znaczenie, które jej przypisują. Znaczenia te często wyznaczają ich późniejsze zachowania oraz niosą ze sobą określone konsekwencje (R.K. M e r t o n 2002, s. 460).

Zdaniem Zofii Ratajczak „sytuację tworzą zadania, jakie stoją przed człowiekiem, czynności, które musi wykonać, aby zrealizować te zadania, warunki, w których przebiega jego aktywność, oraz on sam jako podmiot sytuacji i element wyróżniony, najważniejszy w każdej sytuacji” (za: R. O s s o w s k i 1999, s. 55). Posłużenie się kategorią sytuacji, zgodnie z tezą zaprezentowaną na wstępie opracowania, pozwoli na dokonanie pewnego rodzaju eksploracji uwarunkowań bezradności za pomocą przeniesienia jej określonego modelu w sprecyzowany czas i miejsce oraz odniesienie do konkretnej osoby lub grupy osób.

W informacyjnym modelu bezradność jest rezultatem braku umiejętności generowania hipotez i w efekcie rozwiązywania problemów (zob. G. S ę d e k 1995). Odwołując się w tym miejscu do zakreślonych wcześniej możliwości rozwojowych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, zauważamy, iż możliwości te wiążą się między innymi z ograniczeniami w myśleniu abstrakcyjnym,

zatem dotyczą wnioskowania, oceniania, przewidywania, czyli procesów niezbędnych w trakcie generowania hipotez użytecznych w rozwiązywaniu problemów. Bezradność intelektualna jest więc „wpisana” w życie omawianej grupy ludzi. Jak zatem wyjaśnić zaradność życiowej części spośród nich? Wydaje się, że jest ona rezultatem nieco odmienniej sytuacji, w której miał miejsce ich rozwój społeczny. Korzystając z opracowanej przez Zofię Ratajczak definicji sytuacji, można wyróżnić kilka możliwych czynników sprzyjających nabywaniu bezradności *versus* zaradności, warunki wewnętrzne (możliwości podmiotu) zaś stanowią jedynie jeden z tych czynników. W kontekście konfiguracji relacji społecznych **zadania** wyznaczane jednostce, o czym była już mowa, są efektem oczekiwań względem niej, czyli są czymś w rodzaju społecznego konstruowania upośledzenia (zob. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys 1997). W model ten wpisane są również **czynności**, które osoba upośledzona powinna podejmować w związku z określoną kwalifikacją społeczną. Prócz tego istotne są też **relacje** w sprecyzowanej sytuacji rozwojowej, na co zwraca uwagę Józef Szczepański (1973, s. 104), definiując sytuację jako „określony układ przedmiotów (rzeczy, zdarzeń)”. Konsekwencją takiego podejścia jest uznanie ograniczeń umysłowych jako czynnika **jednego spośród kilku** warunkujących bezradność oraz wnioskowanie, że korzystny układ sytuacji życiowej w trakcie rozwoju osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym stwarza podstawy do nabywania zaradności społecznej. „Korzystny układ sytuacji”, jak sądzę, należy rozumieć jako racjonalne definiowanie zadań zgodnych z możliwościami podmiotu, edukację sprzyjającą nabywaniu kompetencji umożliwiających efektywne podejmowanie czynności w celu realizacji zdefiniowanych zadań. Innym ważnym zadaniem edukacji jest rozsądne kreowanie aspiracji życiowych, ukazywanie możliwych dróg rozwoju zawodowego oraz motywowanie do podejmowania nowych wyzwań. Istotne elementy tej konfiguracji stanowią zapewne także wsparcie rodzinne (emocjonalne i ekonomiczne) oraz dopasowana do potrzeb polityka wsparcia społecznego — stanowiska pracy dla osób niepełnosprawnych, aktywizacja w poszukiwaniu pracy, kursy doskonalące, rozszerzające kwalifikacje itp.

Nabywanie bezradności przez osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym wiąże się z występowaniem w ich życiu niekorzystnych zdarzeń, nie mających związku bądź związanych jedynie na zasadzie społecznego zakwalifikowania (wtórnych) ze stanem lekkiej niepełnosprawności umysłowej.

#### Bezradność a sytuacja trudna

Jeżeli przebieg aktywności podstawowej zostanie zakłócony i prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze, to mówimy o sytuacji trudnej (T. Tomaszewski 1975, s. 32). Innymi słowy:

trudną jest ta sytuacja, w której naruszona została równowaga takich elementów, jak zadania, czynności, warunki i cechy podmiotu (T. T o m a s z e w s k i 1967, s. 261). Za cechę wyróżniającą omawianą sytuację uważa się więc to, że zawiera ona jakiś czynnik (jeden lub kilka) powodujący przeciążenie systemu regulacji, które zmusza osobnika do koordynacji w celu osiągnięcia (przywrócenia) stanu umożliwiającego kontynuowanie czynności ukierunkowanej na realizację założonego celu (M. T y s z k o w a 1976, s. 11–12). W kontekście działania jest ona sytuacją problemową, czyli taką, w której doszło do naruszenia równowagi między wymaganiami zewnętrznymi środowiska przebywania osoby niepełnosprawnej a jej możliwościami (S. K o w a l i k 2002, s. 812).

Pod wpływem trudności pojawiają się zmiany w zachowaniu polegające na zakłóceniu toku czynności lub zaburzenia w zachowaniu. W zależności od przyjętej koncepcji genezę zmian odnosi się do układu czynników (bodźców) zewnętrznych lub czynników wewnętrznych (M. T y s z k o w a 1976). Konsekwentnie zatem możemy mówić o obiektywnej lub subiektywnej percepcji sytuacji trudnej (problemowej), na co zwraca uwagę między innymi Helena Larkowa, pisząc: „Na przykład osoba niepełnosprawna może błędnie postrzegać swoje upośledzenie fizyczne i jego wpływ na własną sytuację, przypisując mu swoje niepowodzenia w pracy, podczas gdy przyczyna tkwi w lenistwie lub w braku określonej zdolności” (H. L a r k o w a 1987, s. 27).

Nieadekwatna do rzeczywistej ocena swojej sytuacji jest zapewne jednym z determinantów nabywania bezradności. Poczucie znaczącego naruszenia równowagi pomiędzy swoimi możliwościami a wymaganiami środowiska stanowi swego rodzaju wstęp, który można określić jako pierwszy etap tego procesu.

W zależności od zakłóceń Tadeusz Tomaszewski wyróżnia pięć głównych rodzajów sytuacji trudnych.

**W sytuacji deprywacji** podmiot działający pozbawiony jest czegoś, co jest potrzebne do zaspokajania jakiejś podstawowej potrzeby, np. fizjologicznej, społecznej (T. T o m a s z e w s k i 1975). Istotne znaczenie dla problematyki bezradności nabiera zapewne deprywacja informacji. W kontekście osób niepełnosprawnych można rozpatrywać ją na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy deprywacji typu psychofizjologicznego, która łączy się z ograniczeniem odbierania informacji w związku z wadą jednego lub kilku zmysłów. Zwłaszcza w przypadku głębokich wad wrodzonych zmysłów mających największe znaczenie w życiu człowieka (wzroku i słuchu) znacznie zuboża to rozwój dziecka (por. T. G a ł k o w s k i, I. K u n i c k a - K a i s e r, J. S m o l e Ń s k a 1976; D. O s i k 2000). Druga płaszczyzna obejmuje związek deprywacji informacji warunkowany niskim poziomem kulturowym i społecznym rodziny (najbliższego środowiska) z rozwojem umysłowym jednostki. Dotyczy zatem sytuacji, w której dziecko o prawidłowym rozwoju sensorycznym wychowuje się w środowisku ubogim kulturowo. Środowisko to utrudnia nabywanie pożądanych kompetencji kulturowych, obniża szansę zdobywania wystarczającego doświad-

czenia życiowego, ogranicza kształtowanie zdolności i uzdolnień, a więc w efekcie promuje bezradność społeczną. Deprywacja informacji może być także jednym z determinantów tzw. lekkiego kulturowo-rodzinnego upośledzenia umysłowego (por. np. J. G ł o d k o w s k a 1999), zwanego na gruncie czeskiej pedagogiki specjalnej pseudooligofrenią (pseudooligofrenia — zaniedbanie wychowawcze oznaczające typ upośledzenia umysłowego, którego przyczyna nie tkwi w organicznym uszkodzeniu mózgu, ale należy jej szukać w niedoborze podnieć socjokulturowych oddziałujących na poszkodowaną jednostkę — P. F r a n i o k 2003, s. 49). Pseudooligofrenia jest więc wynikiem psychicznej deprywacji (*psychickou deprivací*) (J. P i p e k o v á 1998, s. 172). Wynika z tego, że sytuacja dukuinstytuowaniu eprywacji rozłącznie sprzyja nabywaniu bezradności społecznej oraz się lekkiego upośledzenia umysłowego. Wydaje się jednak, że całkowite rozdzielenie tych zjawisk byłoby błędem, ponieważ nabyta bezradność warunkuje oczekiwanie i bierność, blokuje zatem aktywność i rozwój. Stan lekkiego upośledzenia zaś, co było już tematem wcześniejszych rozważań, sprzyja nabywaniu bezradności. W kontekście sytuacji deprywacji należy przyjąć, że bezradność i lekkie upośledzenie umysłowe korelują ze sobą, wzajemnie się wzmacniając — zgodnie z teorią synergetyczną.

Bezpośredni związek deprywacji z bezradnością ujawnia się też w koncepcji uczenia się. Niemożność świadomej, prawidłowej reprodukcji schematów społeczno-kulturowych, będąca objawem bezradności społecznej, zapewne w znacznej mierze jest rezultatem zaburzonego procesu uczenia się pożądanych społecznie wzorów zaradności życiowej. W procesie uczenia się wstępną fazą jest odbiór informacji. Postrzeganie (odbieranie informacji różnymi zmysłami) stanowi warunek konieczny wystąpienia następnych faz — przekształcania, integrowania, przechowywania, odpamiętywania (por. W. K o j s 1994). W przypadku deprywacji informacji zaburzony zostaje cały proces uczenia się, a więc w rezultacie nabywania zdolności świadomego reprodukowania korzystnych wzorców zachowań. Stąd jednostka pozbawiona istotnych informacji służących budowaniu własnej zaradności życiowej staje się bezradna. Warto podkreślić, iż jednostka może zostać wyposażona przez najbliższe otoczenie (np. rodzinę) w informacje, jak sobie nie radzić, czyli może zostać wdrożona do reprodukcji bezradności (P. B o u r d i e u, J.C. P a s s e r o n 1990). Przeciwdziałanie tego typu procesom stanowi istotę wielu koncepcji przezwycięzania dziedzicznego ubóstwa społecznego (por. J. S t o c h m i a ł e k 2002). Rozpatrywana sytuacja może więc być podstawą do wyróżnienia typu **bezradności o genezie deprywacji**.

**Sytuacja przeciążenia** powstaje, kiedy trudność (zadanie) jest na granicy możliwości podmiotu — fizycznej, umysłowej, wytrzymałości nerwowej (T. T o m a s z e w s k i 1975). Jeden element — obciążenie — jest niedopasowany do pozostałych elementów, czyli warunków działania jednostki lub/i jej możliwości. Człowiek, próbując zrealizować zadanie, musi zdobyć się na mak-

symalny wysiłek. Gdy realizacja zadania wymaga wysiłku przez dłuższy czas, pojawiają się różne zaburzenia w funkcjonowaniu, takie jak: zmęczenie, zniechęcenie (M. T y s z k o w a 1976), a w rezultacie obniżenie poziomu wykonania czynności (T. T o m a s z e w s k i 1975). A więc zbyt wysokie wymagania (szkolne, zawodowe, społeczne) przekraczające możliwości człowieka (w przypadku osób niepełnosprawnych dodatkowo ograniczone przez upośledzenie funkcji organizmu) warunkują sytuację przeciążenia (H. L a r k o w a 1987). Związek przeciążenia ze świadomym reprodukowaniem zachowań pożądanых społecznie jest oczywisty. Zbyt ambitnie sformułowane zadania (przez otoczenie lub samą jednostkę), ponad miarę stawiane cele w stosunku do możliwości podmiotu wiążą się z niepowodzeniem podjętego działania. Powtarzające się porażki, mimo ogromnego zaangażowania potencjału jednostki, prowadzą do zniechęcenia, wycofania, oczekiwania. Jest to typowy trening wyuczonej bezradności, który warunkuje pojawienie się poczucia braku sprawstwa, czyli niedostrzegania korelacji pomiędzy działaniami a ich efektami. Osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym są szczególnie narażone na tego typu zdarzenia, ponieważ zgodnie z opisaną wcześniej tendencją w kategorii wymagań społecznych są traktowane na równi z pełnosprawnymi członkami społeczności lokalnej. Zwykle kwalifikuje się je do grupy niewymagającej wsparcia społecznego, jednak ze względu na ograniczenia możliwości wynikające z lekkiego upośledzenia umysłowego jednostki takie nie są w stanie w pełni rywalizować z osobami pełnosprawnymi. W tej sytuacji możemy więc mówić o **bezradności powstałej w wyniku przeciążenia**.

**Sytuacja utrudnienia** powstaje, gdy możliwość wykonania zadania zostaje zmniejszona wskutek pojawienia się w sytuacji jakichś elementów zbędnych lub nieobecności elementów potrzebnych. W pierwszym przypadku mówimy o przeszkodach, w drugim — o brakach. Jedne i drugie dezorganizują działanie, utrudniają czynności orientacyjne, decyzyjne, a w efekcie także wykonawcze. Braki mogą występować w postaci materialnej (przedmiotowej) albo informacyjnej (przerwanie łączności, dopływ informacji niepełnych, co należy odróżnić od deprywacji informacji) (T. T o m a s z e w s k i 1975). Wydaje się jednak, że odróżnienie to nie jest w pełni możliwe, wszak dopływ niepełnych informacji prowadzi do pozbawienia czegoś potrzebnego, czyli deprywacji. Człowiek pozbawiony możliwości odbioru informacji przez kanał wzroku („odcięcie” dopływu w wyniku uszkodzenia) znajduje się w sytuacji deprywacji i utrudnienia.

Przeszkody mogą przybierać formę zewnętrzną (fizyczną) lub wewnętrzną (reguły gry, nakazy moralne). Bariery wewnętrzne działają na zasadzie niewidocznych przeszkód utrudniających/uniemożliwiających osiągnięcie celu. Kurt Lewin wyróżnia przeszkody pasywne i aktywne. Do drugich można zaliczyć przeciwdziałanie i naciski zewnętrzne. Mogą one występować w formie fizycznej (spychanie z toru podczas biegu) oraz psychologiczno-społecznej (wymagania, ostre nakazy). Przeciwdziałanie można określić jako przeszkodę aktywną

działającą w kierunku przeciwnym do kierunku aktywności podmiotu (za: M. T y s z k o w a 1976).

Człowiek niepełnosprawny często znajduje się w sytuacji utrudnienia. Różnego rodzaju upośledzenia funkcji mogą utrudniać jego działanie w wielu zakresach (por. H. L a r k o w a 1987). W przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie występują zaburzenia praktycznie w każdej fazie procesu uczenia się, co w sposób oczywisty utrudnia nabywanie kompetencji społeczno-kulturowych umożliwiających sprawne wykonywanie zadań zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Utrudnienie może również wiązać się z przeszkodami aktywnymi występującymi w formie przeciwdziałania aspiracjom ujawnionym przez osobę lekko niepełnosprawną intelektualnie, jeżeli aspiracje te uznane są za nieadekwatne do tradycyjnej roli jednostki upośledzonej umysłowo (np. chęć ukończenia szkoły średniej i wykonywanie zawodu związanego z pracą umysłową). Oczywiście rozpatrzenie tego problemu wymaga uwikłania w szerszy kontekst tzw. aspiracji realistycznych i abstrakcyjnych. Chociaż zdarzają się przypadki ukończenia szkół średnich (zwłaszcza wieczorowych lub eksternistycznych) przez uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym (Z. G a j d z i c a 2004), to zawodowa praca umysłowa osoby niepełnosprawnej intelektualnie zapewne znajduje się w obszarze aspiracji abstrakcyjnych. Trudno jednak oprzeć się przeświadczeniu, iż dogłębna analiza życiorysów osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną dostarczyłaby wielu informacji na temat sytuacji obejmujących utrudnienia związane z przeciwdziałaniem w realizowaniu swoich całkiem realnych aspiracji życiowych. Uporczywe trzymanie się schematów związanych z teorią naznaczania społecznego zapewne ogranicza możliwości transgresyjnego (mam tu na myśli transgresję typu P — osobistą; zob. J. K o z i e l e c k i 2002) rozwoju jednostki. Piętrzenie trudności (często zupełnie irracjonalnych) dla osoby niepełnosprawnej jest treningiem bezradności. W połączeniu z obiektywnie występującymi ograniczeniami w procesie uczenia się takiej osoby stanowi ono ogromne utrudnienie w realizowaniu założonych — ambitnych celów życiowych. Stąd wycofanie, bierność może objawić się jako konsekwencja sytuacji utrudnienia. W następstwie pojawiają się zaniżone (w odniesieniu do poprzednich) aspiracje życiowe oraz konstytuująca się paralelnie z nimi postawa bezradności, poczucia braku sprawstwa w działaniach na rzecz poprawy swojej sytuacji życiowej. Stąd **bezradność jako efekt sytuacji utrudnienia**.

**Sytuacja konfliktowa** powstaje, gdy człowiek znajduje się w polu działania sił przeciwstawnych. Podobnie jak w poprzednich trudnych sytuacjach, mogą to być siły fizyczne oraz sprzeczne naciski społeczne lub moralne. W wielu przypadkach podmiot równocześnie znajduje się w polu oddziaływania sprzecznych wartości: pozytywnych lub negatywnych. Inną grupę sytuacji stanowi konkurencja, walka, gra, sprzeczność interesów, a także dialog i dyskusja (T. T o m a s z e w s k i 1975). Można więc przyjąć, że sytuacja konfliktowa powstaje, gdy

dwa antagonistyczne dążenia motywacyjne (lub więcej) nie mogą być równocześnie zaspokojone. Zgodnie z koncepcją Kurta Lewina, sytuacja ta powstaje w wyniku jednoczesnego oddziaływania na jednostkę dwóch sił (tendencji do zachowań, czynników popychających do działania) o zbliżonym natężeniu (za: H. Larkowa 1987). Spośród opisanych w literaturze konfliktów motywacyjnych — dwa dążenia „do”, dwa dążenia „od”, dążenie „do” i „od” — trzeci typ uważany jest za najbardziej frustrujący, a zarazem powodujący najpoważniejsze zaburzenia w zachowaniu i zaburzenia emocjonalne. W przypadku osób niepełnosprawnych zwykle efektem towarzyszącym konfliktowi dążenia i unikania jest lęk, który łączy się z poczuciem bezradności wobec faktu zablokowania i trudności z rozwiązaniem swojego problemu (zob. H. Larkowa 1987). Życie wielu osób jest ciągłym konfliktem dążenia do realizacji założonych celów. Wydaje się jednak, że ludzie z lekkim upośledzeniem umysłowym są w szczególnej sytuacji konfliktowej dążenia i unikania, ponieważ chęć uzyskania statusu przeciętności (np. poszukiwanie pracy na otwartym rynku) naraża ich na codzienną rywalizację (bez taryfy ulgowej) z osobami o prawidłowym rozwoju umysłowym. Śmiałe podejmowanie tego wyzwania (przy zawyżonej samoocenie) zapewne sprzyja systematycznie powtarzającym się porażkom. Z kolei zaniżona ocena własna prowadzi do zaniechania tego typu działań już na wstępie. Ocena adekwatna do własnych możliwości, z pewnością sprzyjająca racjonalnym wyborom i dążeniom życiowym, niestety u omawianej grupy osób występuje stosunkowo rzadko (zob. Z. Janiszewska-Nieścioruk 2000). W pierwszym przypadku po cyklu porażek będących treningiem bezradności pojawia się zniechęcenie, brak wiary w możliwość reprodukcji schematów społeczno-kulturowych umożliwiających uzyskanie pożądanego statusu społecznego. W drugim zaś obawa (lęk) przed porażką powoduje blokadę działania już na wstępie próby realizacji dążeń. W efekcie rodzi się uczucie oczekiwania i bierność, czyli objawy typowe dla bezradności. **Bezradność** w tym kontekście stanowi **wynik sytuacji konfliktowej**.

**Sytuacja zagrożenia** pojawia się, gdy istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości ceniowej przez podmiot. Zagrożenie może być wynikiem układu zewnętrznych elementów sytuacji, jak i wewnętrznego stanu człowieka (T. Tomaszewski 1975). Zagrożenie powodują wszystkie sygnały i informacje mówiące o zbliżającym się niebezpieczeństwie dla życia, zdrowia, dobrej opinii, możliwym obniżeniu samooceny osoby działającej (np. ostra krytyka, szyderstwo). Jako zagrożenie postrzegane mogą być również sygnały zwiastujące porażkę czy niepowodzenie (M. Tyszkowa 1976). Antycypacja sytuacji zagrożenia wiąże się między innymi z poczuciem obniżenia pozycji społecznej, co zdarza się często w przypadku osób niepełnosprawnych. Zagrożona jest także pozycja społeczna dzieci niepełnosprawnych wśród pełnosprawnych rówieśników; świadczą o tym liczne badania socjometryczne (zob. np. H. Larkowa 1987; G. Szumski 2003). Z punktu widzenia



bezradności istotna wydaje się kwestia przewidywania porażki swojego działania, zwłaszcza w kontekście odnoszenia przegranej (lub sukcesu) do oceny własnej. Systematycznie powtarzające się niepowodzenia w działaniu, czyli ukończenie czynności bez osiągnięcia pożądanego wyniku, jest treningiem bezradności, kształtowaniem poczucia braku sprawstwa. Sygnały zwiastujące porażkę mogą być także pewnego rodzaju preludium jej uwewnętrznienia i definiowania sytuacji własnej w kontekście zbliżającego się nieszczęścia. Podejście to, zgodnie z przywołaną już wcześniej teorią samospełniającej się przepowiedni, prowadzi do urzeczywistnienia antycypowanego zagrożenia; to z kolei sprzyja występowaniu zachowań cechujących bezradność, ponieważ sygnał o zagrożeniu (nawet niewielkim) staje się punktem wyjścia definiowania dalszych, z punktu widzenia podmiotu nieuchronnych negatywnych następstw, to zaś sprzyja rezygnacji, wycofaniu, poczuciu braku umiejętności reprodukcji schematów społeczno-kulturowych sprzyjających zaradności życiowej. W tym przypadku **bezradność** jawi się **jako konsekwencja sytuacji zagrożenia**.

## Zakończenie

Przywołana w tekście typologia bezradności wyprowadzona z sytuacji trudnych może, jak sądzę, zostać wykorzystana w diagnozowaniu procesu nabywania bezradności, zwłaszcza w poszukiwaniu jej uwarunkowań oraz mechanizmów konstytuowania w konfiguracji interakcji społecznych.

Zastosowanie kategorii sytuacji sprzyja rozpatrywaniu bezradności jako zjawiska społecznego, pozwala także na identyfikowanie i rozróżnianie jej uwarunkowań; w efekcie możliwe jest rozpatrywanie stanu lekkiego upośledzenia umysłowego jako jednego z wielu determinantów warunkujących proces konstytuowania się bezradności. W rezultacie pojawia się teza, że korzystne środowisko rodzinne, trafnie prowadzona polityka lokalna względem osób niepełnosprawnych oraz edukacja dopasowana do potrzeb i możliwości jednostki z lekkim upośledzeniem umysłowym są czynnikami w wysokim stopniu warunkującymi zaradność społeczną. Konsekwencją tego założenia są ograniczenia wykorzystania informacyjnego modelu wyuczonej bezradności w wyjaśnianiu przyczyn społecznej bezradności omawianej grupy osób.

Kategoria sytuacji może być pomocna także w projektowaniu konkretnych rozwiązań edukacyjnych. Rozpoznanie najczęściej występujących okoliczności nabywania bezradności (np. typów sytuacji trudnych) sprzyja identyfikowaniu sprecyzowanych kompetencji przydatnych w ich przewyżnianiu. Pozwala także na zaprojektowanie działań edukacyjnych ukierunkowanych na nabywanie

kompetencji kreujących zaradność życiową tej grupy osób, co wydaje się ważnym zadaniem procesu kształcenia specjalnego bez względu na miejsce jego realizacji i formę organizacji.

## Bibliografia

- Borzyszkowska H., 1983a: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa.
- Borzyszkowska H., 1983b: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1990: *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa.
- Franiok P., 2003: *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava.
- Gajdzica Z., 2004: *Status rodzinny i zawodowy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście zmiany społecznej*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. T. 2: Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków.
- Gałkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J., 1976: *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa.
- Głodkowska J., 1999: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E., 1997: *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*. Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 2000: *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra.
- Kargulowa A., 1996: *Przeciw bezradności. Nurty — opcje — kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*. Wrocław.
- Kojs W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.
- Kosakowski C., 2003: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń.
- Kostrzewski J., 1981: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa.
- Kościelska M., 1984: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa.
- Kościelska M., 1995: *Oblicza upośledzenia*. Warszawa.
- Kowalik S., 2002: *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk.
- Kozielecki J., 2002: *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Larkowa H., 1987: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne*. Warszawa.
- Manterys A., 2000: *Klasyczna idea definiowania sytuacji*. Warszawa.
- Merton R.K., 2002: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Zuławski. Warszawa.
- Osik D., 2000: *Rodzina w procesie socjalizacji dzieci niewidomych*. Lublin.
- Ossowski R., 1999: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz.
- Pipeková J., 1998: *Uvadení do psychopedie. V: Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Red. J. Pipeková a kol. Brno.

- Seligman M.E.P., 1975: *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco.
- Sędek G., 1983: *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.
- Sędek G., 1995: *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa.
- Stochmiałek J., 2002: *Teoretyczne koncepcje przewyżczania zjawisk wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*. „Auxilium Sociale”, nr 2.
- Szczepański J., 1973: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa.
- Szumski G., 2003: *Przez kształcenie integracyjne do integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5—6.
- Tomaszewski T., 1967: *Aktywność człowieka*. W: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski. Warszawa.
- Tomaszewski T., 1975: *Człowiek i otoczenie*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1976: *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa.
- Witkowski L., 2001: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Włodarski Z., 1998: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa.
- Wyczesany J., 2002: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków.
- Zoll A., 2003: *Wstęp*. W: *Przeciw bezradności społecznej. Materiały II Konwencji Ruchu Przeciw Bezradności Społecznej*, Kraków 25 stycznia 2003 r. Oprac. P. Sałustowicz. Warszawa—Łódź.